

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: A LINGUISTIC PERSPECTIVE

Eliane Santos Raupp¹

¹ Autor para contato: Faculdades Santa Amélia - SECAL, Ponta Grossa, PR, Brasil;
(42) 3225-2424; e-mail: elianesrpp@uol.com.br

Recebido para publicação em 23/09/2004

Aceito para publicação em 02/12/2004

RESUMO

O presente artigo aborda a formação da Disciplina de Língua Portuguesa no Brasil e enfatiza a leitura como aspecto fundamental do processo de ensino. Em um primeiro momento, apresentamos reflexões sobre o ensino de língua portuguesa. A seguir, ressaltamos um de seus objetivos essenciais – a leitura, e destacamos sua conexão com a escrita.

Palavras-chave: leitura, escrita, ensino

ABSTRACT

The present article approaches the formation of the discipline Portuguese Language in Brazil and emphasizes reading as a fundamental aspect of the teaching process. First, we present considerations on the teaching of the Portuguese Language. Next, we point out one of its essential purposes – reading – and we highlight its connection the writing.

Key words: reading, composition, teaching

..a questão da transformação das práticas, métodos e conteúdos escolares está em pauta desde que a escola deixou de ser, no plano do embate político, ainda que não de fato, um privilégio de um segmento social para se tornar um direito de todos.
(Britto, 1997:99)

1. Introdução

A falta de habilidade com a língua portuguesa

em sua modalidade escrita, manifestada em alunos pertencentes aos diversos níveis de ensino, continua provocando inúmeras preocupações e discussões entre professores e estudiosos de língua materna. Discussões que se ancoram no seguinte questionamento: por que falantes da língua materna não têm familiaridade com a língua em sua modalidade escrita?

De acordo com os resultados de uma pesquisa realizada pelo III Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), apenas ¼ da população brasileira

entre 15 e 64 anos demonstra domínio pleno de compreensão de textos e 8% ainda esbarra no analfabetismo.

Durante algum tempo, atribuiu-se à dificuldade de compreensão e produção de textos a falta de domínio em relação às regras gramaticais de uso da língua; priorizou-se o ensino gramatical, mas o problema continuava existindo; adveio, a seguir, o discurso de exclusão do ensino da gramática na escola, e o problema de leitura/escrita permanecia.

Nos anos 70, a inserção da prova de Redação no vestibular, e seu caráter classificatório ou eliminatório, contribuiu para revelar a permanência do problema. Inúmeros estudos e pesquisas circularam no âmbito do ensino e um consenso se tornou canônico: a aula de língua portuguesa deve garantir a “formação de leitores e usuários competentes da escrita” (grifos nossos) (Brasil, 1998, p.32).

Sendo assim, o compromisso da escola com a sociedade deve ser, efetivamente, “ensinar o aluno a aprender a ler e a escrever” (Neves, 2000, p.13). Ensiná-lo a ler para que se torne capaz de apropriar-se do conhecimento historicamente acumulado; ensiná-lo a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento, na atual sociedade, se expressa por escrito, e a sociedade, de fato, “vê a escola como o espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela em que se dá o encontro decisivo entre a criança e a leitura/escrita” (op. cit., p.10).

Em 2003, o Brasil ficou em último lugar em avaliação de leitura realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos, entre os trinta e dois países avaliados em relação à capacidade de leitura, assimilação e interpretação de textos. Tal resultado não condiz com os objetivos de ensino, preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), que prevêm a formação de eficientes leitores e usuários competentes da escrita.

A existência dessa incoerência no panorama do ensino, justifica a presente discussão e confirma a necessidade de refletirmos continuamente sobre o papel da leitura na formação do cidadão e sua implicação para o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita. Haja vista que a sociedade, cada vez mais globalizada, requer, sem dúvida, um cidadão capaz de refletir e de argumentar.

A perspectiva que sustenta essa discussão é a de que há entre leitura e escrita uma relação de dependência, uma conexão fundamental para o desenvolvimento das habilidades necessárias de “leitores e usuários competentes da escrita” (Brasil, 1998, p.32.). Uma vez que a escola é o espaço legitimado de contato com a diversidade textual, esse entendimento precisa fixar raízes na escola.

A partir dessas diretrizes, pretendemos refletir no escopo das teorias lingüísticas algumas questões relativas ao ensino de língua portuguesa, possibilitar o entendimento de sua formação como disciplina curricular e resgatar teoricamente um de seus alicerces fundamentais: a leitura.

1.1. Descortinando o cenário: um retrospecto

O ensino de língua portuguesa, exaustivamente discutido em nossos dias, durante séculos, sequer havia sido institucionalizado. A nossa Língua Portuguesa ou Português foi incluída como disciplina no currículo escolar somente a partir do século XIX, já no fim do Império. Assim, cabe fazer um retrospecto que permita entender a inclusão da língua portuguesa como disciplina curricular nas escolas brasileiras e verificar como foram se estabelecendo os seus objetivos e conteúdos de ensino.

Em meados do século XVII, o português ensinado nas escolas era apenas instrumento para a alfabetização de alguns privilegiados, não era ainda componente curricular, já que não se configurava na língua dominante, isso porque, durante muito tempo, a língua portuguesa foi suplantada por uma outra língua – a língua geral – que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro, e pelo latim, no qual se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas.

Nesse contexto, a língua portuguesa não se constituía ainda em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular.

Em meados do século XIX, as reformas Pombalinas – medidas impostas pelo então Marquês de Pombal – contribuíram para a consolidação da língua portuguesa no Brasil, sua inserção e valorização na escola; além do aprender a ler e a escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa

e o estudo da Retórica – afinal, a linguagem era *expressão do pensamento*; logo, quem se expressasse bem “dominava” a língua. Nesse período instaurou-se uma questão polêmica: o ensino da Gramática.

Inicialmente, o ensino da gramática da língua portuguesa baseava-se no seguinte princípio: servir de apoio à aprendizagem da gramática latina. Entretanto, à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social, culminando com sua extinção do sistema de ensino fundamental e médio brasileiro, aproximadamente no século XX, a gramática da língua portuguesa foi ganhando autonomia e fortalecendo-se como uma área de conhecimento, mas ainda alheia à “língua brasileira” (Soares, 1996, p. 15).

Subsidiada por uma concepção de língua saussureana – exterior ao indivíduo – uma concepção adequada ao modelo de ensino dirigido à alunos das camadas privilegiadas, cujo objetivo era “conhecer/reconhecer o sistema lingüístico” (Soares, 1998, p.55), centrava-se o ensino em uma única modalidade de gramática.

Nos anos 50, o aumento das possibilidades de acesso à escola (agora não mais espaço de poucos e privilegiados) alterou o perfil da clientela, e tornou necessárias mudanças nas disciplinas curriculares e nos objetivos da instituição *escola*, bem como no conteúdo da disciplina Português.

É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua, começam a constituir uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática (Soares, 1996, p.17).

Um novo panorama se institui no ensino de Língua Portuguesa: gramática e texto se apresentam num único livro, embora os conteúdos fossem divididos, em uma parte gramática e em outra, antologia.

Já nos anos 60, anos mais que rebeldes segundo Meserani (1995, p. 18), temos o tempo das revoluções em termos de comunicação. Inicia-se uma acirrada competição entre a escola e os meios de comunicação de massa; “é o fim da civilização e o início de uma nova barbárie. (...) é apenas o fim da hegemonia

da cultura escrita e o início de um tempo em que, como nunca, haverá a pluralidade cultural e a competição entre veículos, linguagens e mensagens” (op. cit., p. 19).

Nessa época, os livros já se organizam em unidades, cada qual constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical. No entanto, essa aparente fusão, na realidade, não ocorreu: “na verdade, a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 50 e 60, primazia que ainda hoje a ela é dada em grande parte das aulas de Português, nas escolas brasileiras” (Soares, 1996, p.18), e apesar de nos anos 60, o ensino começar a voltar-se para as habilidades de leitura, por meio de atividades de compreensão e interpretação, estas se mantiveram secundárias em relação aos estudos gramaticais, influenciadas por teorias mecanicistas e estruturalistas.

Essa persistente primazia da gramática começou a ser ameaçada no início dos anos 70, quando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5692/71 provocou uma radical mudança, não somente à disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as demais disciplinas curriculares.

“Comunicação torna-se a palavra da moda na década” conforme Meserani, (1995, p. 20).

A língua, no contexto ideológico (em pleno movimento militar pós-64), é considerada instrumento a serviço do desenvolvimento. Aliás, é nesse mesmo contexto que a disciplina “Português” passa a ser denominada de *Comunicação e Expressão* (nas séries iniciais), *Comunicação em Língua Portuguesa* (nas séries finais) e no 2º grau: *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*.

Das condições sociopolíticas da época, aflora nova concepção de linguagem.

“...se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido à alunos das camadas populares, aos quais a escola passa a também servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino de língua” (Soares, 1998, p.57).

A concepção agora é a de linguagem como ins-

trumento de comunicação e os objetivos de ensino são “pragmáticos e utilitários” (op.cit) não se trata mais de promover o conhecimento do sistema lingüístico – o saber a respeito da língua – mas do desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – o uso instrumental e comunicativo da língua. A escola abre-se para a pluralidade de linguagens e culturas.

A “gramática é minimizada” (Soares, 1996, p.19), o conteúdo é esvaziado e reduzido aos limites apresentados pelos livros didáticos, âncoras dos professores. Repetição era a palavra de ordem, siga o modelo era o comando dado, e, em relação à escrita, a prática da redação permanecia cristalizada, não ultrapassando os limites da reprodução de modelos “impecáveis” no aspecto formal, vestígios de um pensamento lingüístico ainda puramente estrutural. Permanece a ênfase nas habilidades de leitura iniciada nos anos 60, mas agora não só textos literários são objetos de compreensão e interpretação, mas os textos informativos, jornalísticos, publicitários, verbais e não verbais passam a fazer parte das atividades de leitura e escrita.

Segundo Britto (1997), a partir dos anos 70, há “uma grita generalizada, inclusive dos setores conservadores, em decorrência da dificuldade cada vez maior dos alunos egressos do 2º grau de ler e escrever de forma correta, clara e bem articulada” (op.cit.,p.100).

Nesse contexto, fortalecem-se os meios de comunicação de massa, o rádio e a televisão fazem parte da sociedade brasileira, “a escola percebe que não adianta lamentar: a televisão veio para ficar. Percebe que terá de ensinar o ler/escrever mais eficazmente. Sobretudo o escrever” (Meserani, 1995, p. 21). É o despertar da crise da linguagem.

Esse despertar (Braga, 1983; Rocco, 1995; Suassuna, 2002; Britto; 1997) fez surgir a obrigatoriedade da redação no vestibular com o intuito de “corrigir todo o problema” (Braga, 1983, p. 17).

Nessa fase, mudanças políticas ocorreram, e o país ultrapassa os tempos de ditadura. Novos rumos à disciplina se impuseram. A concepção de língua e de ensino já não encontrava alicerce no contexto político, nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências lingüísticas, e a obrigatoriedade da prova de redação nos concursos vestibulares além de não “corrigir todo o problema” (op.cit) põe em evidência “que o

conhecimento de gramática não garante ao aluno uma redação adequada” (Brito, 1997, p. 101), nem a “onda da criatividade” (Rocco, 1995, p. 2) deflagrada a partir da influência dos meios de comunicação pôde garanti-la. Surge, assim, na década de 80, a partir de inúmeras críticas e reflexões, um novo perfil de professor e de ensino de língua materna.

Os anos 80 representam um marco decisivo no ensino de Língua Portuguesa, haja vista o “minucioso esquadrinhamento” (Geraldini, 1997) pelo qual passou o ensino de língua materna. As denominações *Comunicação e Expressão* e *Comunicação em Língua Portuguesa* não mais encontravam espaço. Retorna-se, então, à denominação anterior para a disciplina: *Português ou Língua Portuguesa*.

Não somente o ensinar é foco de estudos, mas o aprender passa a ser foco de interesses. É nessa década que a Lingüística chega à escola desdobrada em Psicolingüística, Sociolingüística, Lingüística Teórica, Pragmática, Análise do Discurso, todas direcionadas ao ensino da Língua Materna. Instaura-se uma “concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (Soares, 1998, p. 59), resultado de uma nova concepção de gramática, de seu papel e função no ensino de português. Interação é a palavra chave da época.

“O aluno passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive” (Soares, op.cit.,p.59).

A precariedade do nível de ensino ainda é flagrante e faz emergir alterações no plano de ensino, necessidade já deflagrada nos anos 70, quando o bombardeio de propostas tecnicistas bloqueou a capacidade criativa dos estudantes e infiltrou uma pedagogia reprodutiva e mecanicista no ensino de Língua Portuguesa.

A circulação do Currículo Básico do Estado do Paraná (1990) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1995) surge em resposta à necessidade de alte-

rações no plano educacional. Uma nova Lei de Diretrizes e Bases: a Lei n. 9394/96, se efetiva.

Em versão preliminar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1995 defendem o ensino de Língua Portuguesa como meio de instrumentalizar o aluno no domínio pleno e efetivo do uso da linguagem oral e da linguagem escrita, buscando romper com a ideologia fortemente tradicional que impregnara o ensino de Língua Materna. Uma nova concepção de língua e linguagem se instaura, não mais a língua como expressão do pensamento nem como instrumento de comunicação, mas a língua como meio de interação entre sujeitos (ouvintes/falantes-leitores/escritores) que, por meio da linguagem, produzem sentidos, interagindo através da linguagem, produzem sentidos, emitem opiniões, discordam, concordam, enfim, dialogam por meio da língua.

Do mesmo modo, o Currículo Básico do Estado do Paraná, centraliza o ensino no uso da linguagem, na produção de textos e na reflexão sobre a linguagem. No entanto, boa parte dos professores sentiram-se inseguros diante de tantas mudanças aparentemente “teóricas” e ficaram à espera do *como fazer*; alguns puseram literalmente “a mão na massa”, outros permaneceram conscientemente *imunes* às mudanças, e ainda existem aqueles *desavisados*, que não viram o “bonde” passar e continuam trilhando pelo mesmo caminho.

A verdade é que, por mais que se tenham alterado métodos e técnicas, pressupostos e concepções no ensino de Língua Portuguesa, uma premissa permaneceu inalterada: a necessidade de se ensinar/aprender a leitura e a escrita. E apesar de inúmeras alterações didático-metodológicas ocorridas ao longo do percurso, o ler e o escrever permanecem gerenciadores de todo o processo de inserção do sujeito na escola e fora dela. A esse respeito, menciona Britto (1997, p.100), “o aprendizado efetivo da escrita (e aqui eu acrescentaria: e da leitura) não decorre de um processo de treinamento, mas da inserção do sujeito no mundo, da relação que estabelece entre o que aprende e seu universo socio-histórico” e, a inserção do sujeito no mundo, inegavelmente, ocorre por meio da leitura deste mundo.

Nessa perspectiva, corroboramos a posição de Fonseca e Fonseca (1977): “a aula de português é sempre aula de língua, de linguagem, de comunicação”. É,

pois, sempre espaço de interlocução, múltiplas situações e de contato com a pluralidade de discursos verbais e não-verbais. Não lemos apenas livros, mas tudo o que nos cerca.

Ensinar Língua Portuguesa, nessa dimensão, é (ou deveria ser) ensinar o aluno a ser um usuário desenvolvido da língua oral e da língua escrita, nas diversas situações de uso e registro. A aula de Língua Portuguesa é – ou deveria ser – o espaço da palavra, o espaço do confronto entre *sujeitos* que lêem e se lêem, escrevem e se escrevem, na medida em que ao se perceberem *sujeitos* da história, utilizem a linguagem como possibilidade de leitura e escrita do outro e de si mesmo, marcando verbalmente sua história através da palavra.

Nesse sentido, o que não pode ser mais aceitável no ensino de língua materna é o pressuposto da existência de uma língua pronta e acabada, mas sim, de uma língua que é (co)produzida por sujeitos que interagem numa situação de interlocução.

1.2. Ensino de Língua Materna: esclarecendo os objetivos

Durante muito tempo, o objetivo do ensino de língua materna esteve centrado na codificação e decodificação da língua, já que a língua era vista como um sistema a serviço da comunicação. Alterações foram ocorrendo e a formação de uma diferente concepção de língua e de linguagem fez surgir uma preocupação: “para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?” (Travaglia, 1998, p.17).

O próprio Travaglia (op.cit) enumera quatro repostas a essa pergunta:

- desenvolver a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas mais diversas situações de comunicação;
- levar o aluno a dominar a norma culta e a variedade escrita da língua;
- levar o aluno ao conhecimento da instituição social que é a língua, ao conhecimento de como ela é constituída e de como ela funciona;
- ensinar o aluno a pensar e a raciocinar.

O propósito de propiciar ao aluno o domínio da norma culta não é abandonado; rejeitar essa possibili-

dade seria negar o direito à cidadania, pois

possibilitar o acesso a essa modalidade que é, invariavelmente, a modalidade lingüística usada pelo grupo do poder da sociedade, e, por essa razão, eleita como o padrão a ser adotado é, em princípio, uma função democrática e antielitista, já que a modalidade escrita da língua não deve ser posse de poucos, mas domínio de todos os indivíduos em uma sociedade que a possui (Fiad e Carbonari, 1985, p.34).

Nessa mesma direção, Travaglia (1998, p.17) enfatiza que o objetivo fundamental do ensino de língua materna é, “prioritariamente”, desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor). Esse é o alvo.

Acreditar que o objetivo principal do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa do aluno, isto é, “a capacidade de o falante empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (Travaglia, 1996, p.108) significa afirmar a necessidade de promover no espaço da sala de aula o encontro com a diversidade textual. Necessariamente, o encontro com as várias situações de leitura e produção de textos. É preciso, segundo Fonseca e Fonseca (1977, p.84), realizar a abertura da aula à pluralidade de discursos.

Geraldi (1997b) concebe o texto como lugar de entrada para o diálogo do aluno com a infinidade de outros textos e confere ao aluno a qualidade de produtor contínuo de textos, participante ativo desse diálogo sem fim entre os textos e seus leitores.

Esse contato com a diversidade textual e a pluralidade de discursos envolve duas capacidades fundamentais:

a) *competência gramatical ou lingüística*: capacidade que todo usuário da língua tem de formar seqüências lingüísticas gramaticais próprias e típicas da língua em questão. Esta capacidade está ligada ao que Chomsky chamou de “criatividade lingüística”, capacidade de gerar um número infinito de frases gramaticais. Na acepção de Chomsky essa é uma criatividade regida por regras” (Lyons, 1981, p.213), uma vez que ele, ao perseguir os universais lingüísticos, “ocupa-se de um falante/ouvinte ideal, a-histórico e descontextualizado” (Cabral, 1991, p.27).

Sendo assim, a competência gramatical ou lingüística não é garantia para a constituição da competência comunicativa, pois não leva em consideração os papéis que os indivíduos desempenham no ato da comunicação, determinados por seu status social, pelo tipo de evento, pelo gênero (função social do texto) e pelo(s) interlocutore(s) a quem se dirigem. Faz-se necessário uma outra capacidade: a competência textual.

b) *competência textual*: capacidade de produzir e compreender diversas modalidades de textos, em variadas situações de interação comunicativa.

Desse modo, a *competência gramatical ou lingüística* e a *competência textual* favorecem a competência comunicativa.

Nessa perspectiva, os textos constituem-se em importantes meios de acesso às diferentes modalidades textuais e às diversas manifestações lingüísticas, favorecendo, a partir de práticas de leituras, o desenvolvimento da capacidade de compreensão e produção de textos, verdadeiro alvo do ensino de língua materna.

No entanto, “o ensino de língua materna, marcado por uma tradição greco-latina teve seus objetivos de ensino construídos sob alicerces normativos, não funcionais; em vista disso, a escrita não foi alicerçada sob um vínculo estreito com a leitura e a esta, não lhe foi atribuída a devida importância” (Raupp, 2002, p.9). Segundo Cagliari (1997, p.149), “a leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido”. É, certamente, através das práticas de leitura que o conhecimento se desvela, que desenvolvemos a criatividade, a inventividade, ampliamos a consciência e o saber. A leitura é, pois, um processo de suma importância na escola e fora da escola, para a produção do texto escrito e para a ampliação do saber lingüístico e extralingüístico.

1.3. Leitura: traçando história

“A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura” (Cagliari, 1997, p.148).

Uma das razões para sustentar essa afirmação é o fato de que tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e a história depende dela para se manter e se desenvolver. “De uma maneira ou de

outra, para que possamos tomar conhecimento e usufruir da riqueza histórica construída e transmitida pelos homens de todos os tempos, em termos de conhecimento, é fundamental e imprescindível a prática da leitura” (Luckesi, 1987, p.121).

Outra razão encontra-se ancorada no fato de ser o documento escrito socialmente valorizado, desde o surgimento da escola em 1798, cujo intuito era o de minimizar as desigualdades sociais. No entanto, “cedo revelou-se como mais um aparelho de dominação das classes populares...” (Bordini e Aguiar, 1988, p.10) e mais um elemento de discriminação e demarcação: “alfabetizados” e “não alfabetizados”, “letrados” e “não letrados”. Arelado a esses estereótipos surgiu um dado novo, segundo as autoras (op.cit.), a desvalorização daqueles que não conseguiam utilizar o código escrito, o que implicou conseqüentemente o desprestígio de todas as outras leituras que os mesmos podiam realizar. Determinou ainda um conceito de texto limitado à língua escrita e, certamente, um conceito de leitura centrado no texto escrito (op.cit., p.11).

Tais conceitos reduziram as possibilidades de uma concepção mais ampla de leitura, e contribuíram para a consolidação do conceito de que “ler equivale exatamente a decifrar um código” (Suassuna, 1998, p.42-43).

Entretanto, a noção de leitura, segundo nossa aceção, transcende e extrapola o material escrito, noção que alcançou espaço, a partir do desenvolvimento de uma série de pesquisas ocorridas na área da leitura, responsável pela ampliação do conhecimento sobre o fenômeno leitura e de sua relação com a escrita.

1.3.1. Leitura/escrita: uma visão produtiva

Há um consenso de que “a leitura e a escrita são partes integradas e dependentes entre si” (Antunes, 1988, p.52). Há entre elas uma relação de interdependência, de conexão, e reflexões sobre essa conexão e sua implicação no processo de produção textual têm sido realizadas por diversos estudiosos: Freire, (2000); Geraldi, (1997); Silva, (1988); Orlandi, (1988); Kleiman, (1999); Poersh, (1993); e Antunes, (1988), entre outros.

Utilizando-se do conceito de Benveniste (1976, p.286) de que a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele

mesmo como *eu* no seu discurso, Antunes (1988, p.52) descreve uma visão produtiva de leitura e de escrita.

Segundo o autor (op.cit.), a leitura e a escrita envolvem processos e funções parcialmente semelhantes aos processos envolvidos na produção e recepção da fala (Idem). A fala supõe o concurso simultâneo e imediato do “Eu” e do “Tu”, é uma relação que implica a intervenção bilateral do falante e do ouvinte; a escrita, ato de produção, supõe a leitura como ato de apreensão de sentidos e de intenções codificadas. Mesmo na situação de escrita em que a relação entre o “Eu” e o “Tu” não seja tão próxima e imediata quanto na fala, há, também, uma relação entre ambos os sujeitos, relação que já tem início antes mesmo da produção do texto, quando se pensa no outro, que se inscreve no texto, não unicamente como produtor de sentidos, mas também como condição necessária para a sua existência, o que nos leva a simbolizar uma escrita que

ao realizar-se, prevê leitores e a eles procura adequar-se. Uma escrita que é, antes de tudo, um ato de linguagem, de um sujeito a outro, de um sujeito com outro. Tais concepções nos levam ainda a figurar uma leitura que é reconstrução desse ato de linguagem do autor, do seu sentido e do seu porquê real, até então incompleto (Antunes, 1988, p.54).

Nessa perspectiva, o texto escrito é movimento de leitura/escrita, uma manifestação interlocutiva, cuja completude se realiza com a participação do leitor, na leitura, mas que conduz esse mesmo leitor à escrita.

Separar a leitura da escrita implica esvaziá-las de sua função interlocutiva, pois “escrever e ler são atos complementares: um não pode existir sem o outro” (Silva, 1987, p. 64); primeiramente, porque para escrever é imprescindível ter *o que* dizer, e isso significa que a leitura garante o acesso à diversidade textual e conceitual, a ampliação de esquemas e conhecimentos prévios. Não existe texto sem conteúdo. Isso não quer dizer que é suficiente ter o que dizer. O ato de escrita exige, também, uma certa habilidade, assim como o ato de leitura requer a realização de alguns procedimentos.

Segundo Orlandi (1988), o fato de a leitura e a escrita serem atos complementares, não implica a existência de uma relação mecânica ou automática entre o

ler e o escrever; quem escreve bem não é necessariamente um bom leitor e um bom leitor não é necessariamente um bom escritor. De acordo com Rocco (1995, p.2), existe uma constante inegável: “quem escreve bem geralmente lê muito”. Tanto Rocco como Orlandi afirmam que um bom leitor não é necessariamente um bom escritor, e um bom escritor não é categoricamente um bom leitor. No entanto, há um consenso de que para aprender a escrever é preciso ter acesso à diversidade de textos escritos e, aproximar-se de textos escritos supõe, necessariamente, uma prática de leitura; não há como ter acesso à escrita sem leitura, assim como não há como escrever sem possuir uma “história de leitura” (Orlandi, 1988).

Nessa direção, consolida-se à leitura a denominação de “espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras”, como já estabeleciam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em sua versão preliminar (Brasil, 1995, p.23).

Podemos sustentar essa afirmativa a partir de duas premissas básicas:

- a) a leitura fornece matéria-prima para a escrita: *o que se quer escrever*;
- b) a leitura contribui para a constituição dos modelos: *o como escrever*. (Orlandi, 1988, p.90)

O que entendemos por *fonte de referências modelizadoras*, mencionada nos PCNs, em nada se aproxima da visão estruturalista de reprodução de modelos, mas aproxima-se da visão de leitura como acesso inegável aos inúmeros gêneros estéticos veiculados socialmente, além de fonte inesgotável de acesso aos variados suportes textuais presentes na sociedade. Por outro lado, a leitura, ao fornecer matéria-prima para a escrita – o que escrever, distancia-se da visão mecanicista de leitura, concebida, unicamente, como uma atividade de extração de informações; ao contrário, defendemos que a leitura é construção, produção, atribuição de sentidos; *o que dizer* é garantido via encontro leitor/texto em que existe entre ambos uma relação de interação sujeita aos conhecimentos que o leitor tem de outros textos, com os quais ele, de alguma forma, relaciona-se no momento da leitura e recupera na memória, muitas vezes, até inconscientemente.

Nessa perspectiva, quanto maior o contato com textos e, especialmente, quanto melhor a qualidade

desse contato, maior o repertório de conhecimentos por parte do leitor/produzidor e, conseqüentemente, maior a garantia de produção de um texto que tenha *o que dizer* e que saiba *como* dizê-lo.

Desse modo, podemos conceber como leitor/produzidor “competente” (Brasil, 1998) aquele que sabe operacionalizar a escrita como trabalho, sabe transitar com segurança entre *o que* e *o como* dizer, “assume o modo de compreensão” (Silva, 1987, p.44) e de produção, portando-se diante do texto, “transformando-o e transformando-se” (Idem), produzindo novos textos, a partir de suas experiências de leitura, uma vez que “a leitura crítica sempre leva à produção ou a construção de um outro texto: o texto do próprio leitor” (op.cit., p.81).

É desse envolvimento do leitor, de sua participação no processo de leitura, que sentidos são produzidos, que conhecimentos e experiências são ampliados, que esquemas de conhecimento são ativados e a possibilidade de produção de um texto com baixa informatividade se dilui.

É desse processo cíclico e contínuo de leituras/escrituras, desse movimento entre *o que* e *o como* dizer, que enfatizamos a importância da leitura no ensino de língua portuguesa do século XXI.

Considerações finais

Formar “leitores e usuários competentes da escrita” (Brasil, 1998) como requer os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Básico do Estado na sociedade atual, implica uma atitude diferente diante da conexão leitura/escrita; uma postura que as compreenda como atividades indissociáveis – e necessárias – para a formação de bons leitores e bons escritores.

Ensinar língua portuguesa hoje, é não duvidar de que a leitura confere à escrita uma característica de prática social entre sujeitos, pois é, também, por meio da prática de leitura que o leitor vai gradualmente elaborando e organizando seu discurso interno, produzindo e registrando as suas leituras, a sua história e seus textos.

Reforçamos a importância da leitura utilizando-nos das seguintes considerações de Azambuja (1996,

p. 243):

- todas as atividades de leitura crítica, que visam à discussão, à análise e à argumentação, pres-tam-se à produção de leitura e de escrita;
- os estímulos à relação dialógica entre leitor e texto são fundamentais para o alcance da compreensão, interpretação e extrapolação das idéias veiculadas pelo texto;
- as leituras conduzem o aluno/leitor ao debate, à reflexão e, fundamentalmente, ao reconhecimento do importante papel social da linguagem, instrumento de libertação e/ou alienação socio-cultural.

A leitura, na perspectiva interativa, torna-se um espaço para análises e argumentações, debates e reflexões como sugere Azambuja (op. cit.); é, portanto, uma ação dinâmica e produtiva, e sua realização propicia ao leitor condições de produzir novos textos que comportem os significados construídos a partir das práticas de leitura.

Nesse sentido, a leitura “fortalece e estimula os alunos para a produção de textos” (op.cit., p. 244) e estes textos produzidos, “posteriormente, transformar-se-ão em novas leituras. E assim sucessivamente” (Idem). Os leitores transformar-se-ão em escritores e estes, em leitores e, assim, prossegue.

Essa ação de ler/escrever, escrever/ler, que é recíproca entre os sujeitos, ocorre por meio da linguagem, “processo criador com o qual o leitor organiza e informa suas experiências sociais, culturais, lingüísticas e políticas” (op.cit., p.246); ocorre, portanto, e, especialmente – não unicamente – por meio do ensino de língua portuguesa. Afinal, o compromisso da escola com a sociedade é, de fato, “ensinar o aluno a aprender a ler e a escrever” (Neves, 2000, p.13), e o desenvolvimento dessas habilidades é, ou deveria ser, um “compromisso de todas as áreas” (Neves, 2000).

REFERÊNCIAS

1. ANTUNES, I. Leitura e escrita: uma visão mais produtiva. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.23, n.2, p.51-58, jun.1988.
2. AZAMBUJA, J. Q. de. Leitura: um caminho para a produção textual. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 243 - 253, jul./dez. 1996.
3. BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo, Nacional, 1976.
4. BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. **Literatura e a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
5. BRAGA, M. L. S. Lendo o problema da leitura. **Cadernos PUC/São Paulo**. n.8, p.3-10, 1983.
6. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF (Versão preliminar), 1995.
7. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
8. BRITTO, L. P. L. de. **A sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB, 1997.
9. CABRAL, L. S. **Introdução à psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1991.
10. CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
11. FIAD, R. S.; CARBONARI, M. do Carmo. Teoria e prática do ensino de língua materna. **Cadernos CEDES**, São Paulo, Cortez, 1985.
12. FONSECA, F. I.; FONSECA, J. **Pragmática Lingüística e ensino de português**. Coimbra, Almedina, 1977.
13. FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.
14. GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Org.) **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997a, v.1, p.17-24.
15. _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997b.
16. _____. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997c.
17. KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6. ed. Campinas: Pontes, 1999.
18. LUCKESI, C. C. L. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
19. LYONS, J. **Linguagem e Lingüística: uma introdução**. Tradução de Marilda Winkler Averbug e Clarisse Seckenius de Souza. LCT Editora AS. Rio de Janeiro, 1981.
20. MESERANI, S. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Cortez, 1995.
21. NEVES, I. C. B. (Org.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
22. ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

23. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.
24. POERSH, J. M. Novas direções nas pesquisas sobre a associação leitura/escrita: à guisa de apresentação. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 28, n. 4, p.5 -7, dez/1993.
25. RAUPP, E. S. **Texto: movimento de leitura/escrita em redações desclassificadas em concurso vestibular**. Maringá, 2002. 128 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá - UEM.
26. ROCCO, M. T. F. Leitura e escrita: abrindo caminhos de mão dupla. **Proleitura**. São Paulo: UNESP, ano 2, n. 6, p.1-2, ago.1995.
27. SILVA, E. T. da **O ato de ler: aspectos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1987.
28. SILVA, L. L. M. da. **O ensino de Língua Portuguesa no 1º grau**. São Paulo: Atual, 1988.
29. SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Revista de Educação/AEC**, n.101, ano 25, p. 9-19, out./dez., 1996.
30. SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa, perspectiva, ensino**. PUC/SP, 1998. p.53 - 60.
31. SUASSUNA, L. Cultura e Leitura. **Teoria e Prática**. Porto alegre: Mercado Aberto, ano 17, n. 32, p. 42 - 53, dez., 1998.
32. _____. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. 4 ed. São Paulo, Campinas: Papirus, 2002.
33. TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.). **O ensino de língua portuguesa para o 2º grau**. Minas Gerais: UFU, 1996, p.107 - 156.
34. _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.